

HUNJINGJIAOYU DE TANSUO YU SHIJIAN

葛晓英 著

混龄教育的探索与实践

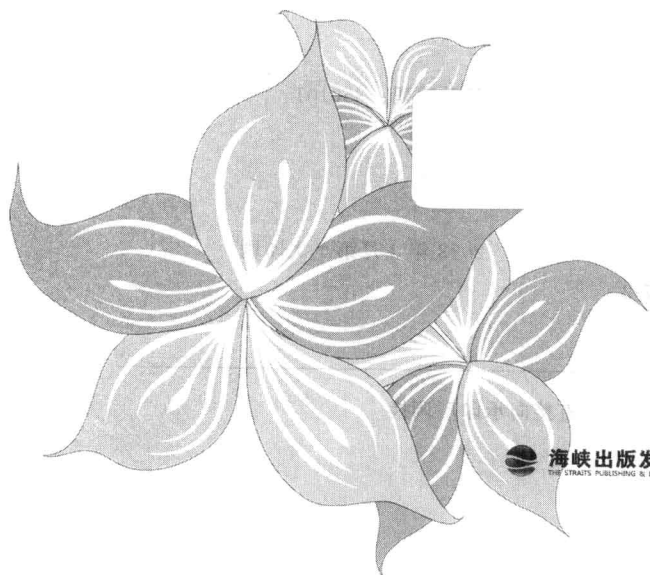
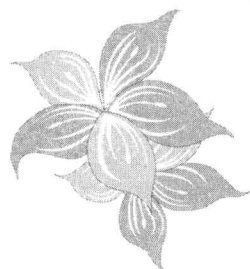


海峡出版发行集团
福建人民出版社

HUNNINGCHAOYU DE TANSUO YU SHIJIAN

混龄教育的探索与实践

葛晓英 著



海峡出版发行集团

福建人民出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

FUJIAN PEOPLE'S PUBLISHING HOUSE

图书在版编目 (CIP) 数据

混龄教育的探索与实践 / 葛晓英著. —福州: 福建人民出版社, 2013. 3

ISBN 978-7-211-06687-2

I. ①混… II. ①葛… III. ①幼儿教育—研究 IV. ①G61

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 040348 号

混龄教育的探索与实践

HUNLINGJIAOYU DE TANSUO YU SHIJIAN

作 者: 葛晓英

责任编辑: 江中柱

出版发行: 海峡出版发行集团

福建人民出版社

电 话: 0591-87533169(发行部)

网 址: <http://www.fjpph.com>

电子邮箱: fjpph7211@126.com

地 址: 福州市东水路 76 号

邮政编码: 350001

经 销: 福建新华发行(集团)有限责任公司

印 刷: 福建省天一屏山印务有限责任公司

地 址: 福州市闽候永丰村

邮政编码: 350101

开 本: 787 毫米×1092 毫米 1/16

印 张: 18.5

字 数: 309 千字

版 次: 2013 年 3 月第 1 版

2013 年 3 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-211-06687-2

定 价: 38.00 元

本书如有印装质量问题, 影响阅读, 请直接向承印厂调换

版权所有, 翻印必究

重視混齡教
育研究促進
独生子女健
康成長

唐鳳琴

目 录

第一章 混龄教育概述	(1)
第一节 混龄教育的内涵	(1)
一、混龄教育的内涵和特点	(1)
二、混龄教育的理论基础	(4)
第二节 国外开展混龄教育的经验	(10)
一、国外混龄教育开展的历史与现状	(10)
二、国外混龄教育开展的经验	(15)
第三节 我国开展混龄教育的现状与反思	(16)
一、我国混龄教育开展的历史与现状	(16)
二、我国混龄教育开展的反思	(21)
第四节 探索和实施混龄教育的意义与价值	(23)
一、理论意义和价值	(23)
二、实践意义和价值	(26)
第五节 混龄教育探索的基本原则与方法	(29)
一、基本原则	(29)
二、方法	(31)
第二章 混龄教育的实施	(35)
第一节 混龄教育的实施理念	(35)
一、混龄教育实施的一般原则	(36)
二、混龄教育实施的主要模式	(37)
三、实施混龄教育中要关注的主要问题	(44)
第二节 混龄教育的类型	(47)
一、依据活动内容来划分	(48)

2 混龄教育的探索与实践

二、依据幼儿园一日生活的环节来划分	(60)
三、依据年龄跨度来划分	(67)
四、依据个体数量来划分	(70)
第三节 混龄教育活动的实施	(72)
一、幼儿园混龄教育活动的计划	(72)
二、混龄教育活动计划的类别	(73)
三、混龄教育活动的组织与实施	(77)
第四节 混龄教育的指导策略	(80)
一、投放存在关联且多种层次的材料	(81)
二、设置开放与私密兼有的活动空间	(81)
三、注意发挥大年龄幼儿的榜样示范作用	(82)
四、对幼儿之间的偏见进行干预	(82)
五、为幼儿树立移情的榜样	(83)
六、鼓励、关照弱势幼儿	(83)
七、强化幼儿同伴之间的协商	(84)
八、以具体、明确的评价来促进幼儿的发展	(84)

第三章 混龄教育中的师幼互动和同伴互动

(86)

第一节 师幼互动概述	(86)
一、师幼互动的内涵	(86)
二、混龄教育中的师幼互动	(94)
第二节 混龄教育中师幼互动的类型和指导策略	(97)
一、混龄教育中师幼互动的类型	(97)
二、混龄教育中师幼互动的指导策略	(103)
第三节 同伴互动概述	(110)
一、同伴互动的内涵	(110)
二、混龄教育中的同伴互动	(117)
第四节 混龄教育中同伴互动的类型和教师指导	(123)
一、混龄教育中同伴互动的类型	(123)
二、混龄教育中同伴互动的教师指导	(126)

第四章 幼儿园一日活动中的混龄教育与环境创设	(131)
第一节 一日活动中混龄教育的设计与规划	(131)
一、一日活动中的混龄教育环节	(131)
二、一日活动中混龄教育开展的基本原则	(141)
三、一日活动中混龄教育开展的主要策略	(144)
四、一日活动中混龄教育开展的主要内容	(148)
五、一日活动中混龄教育的计划与筹备	(155)
第二节 一日活动中混龄教育的实施与评价	(157)
一、一日活动中混龄教育的实施	(157)
二、一日活动中混龄教育的评价	(161)
第三节 混龄教育中的环境创设	(168)
一、混龄教育中环境创设的一般原则	(168)
二、混龄教育中环境创设的过程	(173)
第五章 混龄教育中集中教育活动的开展	(178)
第一节 集中教育活动的的设计与规划	(178)
一、明确集中教育活动的基本要求	(178)
二、精心制订集中教育的计划	(181)
第二节 集中教育活动的组织与实施	(183)
一、幼儿学习特点与集中混龄教育	(183)
二、活动前的准备与检查	(185)
三、活动的实施与指导	(186)
四、活动后的评估	(187)
第六章 混龄教育中区域活动和户外活动的开展	(193)
第一节 区域活动的设计与规划	(194)
一、区域活动设计与规划的基本问题	(194)
二、区域活动的设计与规划	(200)
第二节 区域活动的组织与实施	(210)
一、区域活动组织与实施的一般原则	(210)
二、区域活动组织与实施的各个环节	(212)

4 混龄教育的探索与实践

第三节 户外活动的设计与规划	(218)
一、创设良好的户外环境是重要的物质前提	(218)
二、户外活动设计与规划的“六要素”	(221)
第四节 户外活动的组织与实施	(225)
一、幼儿户外体育活动指导策略	(225)
二、户外活动不同阶段的组织与实施策略	(229)
三、教师指导幼儿活动时应注意的几个问题	(232)

第七章 混龄教育中的家园共育

(235)

第一节 家园共育的基本问题	(236)
一、家园合作共育的必要性	(236)
二、家园合作共育的可能性	(238)
三、家园共育的理论基础	(240)
四、教师、家长、社区在家园共育中的角色	(244)
五、家园共育的效益	(249)
第二节 家园共育的原则、方式、策略和途径	(252)
一、家园共育的原则	(252)
二、家园共育的方式	(254)
三、家园共育的策略	(255)
四、家园共育的途径	(259)
第三节 家园共育的相关实践和探索	(267)
一、家园共育的管理制度	(267)
二、通过家园共育推进幼儿德育	(268)
三、通过家园共育提高幼儿的早期阅读能力	(269)
四、通过家园共育培养幼儿良好的同伴关系	(276)
五、家园共同创设班级环境	(277)
六、通过家园共育开展形式多样的混龄户外活动	(279)

主要参考文献

(286)

第一章 混龄教育概述

对于很多人而言，混龄教育并不陌生。无论是在学前教育阶段，还是在中小学教育阶段，很多人或多或少接触过混龄教育这种教育形式。实际上，混龄教育也确实不是一种全新的教育理念或形式，在制度化教育即学校教育发展还不是很成熟的时期，基于教师、校舍等教育资源的有限，人们将不同年龄段的幼儿集中在一起进行教育，从而形成了最早的混龄教育。如果说早期的混龄教育是因教育资源有限、教育条件恶劣不得已而为之，那么近些年在学前教育阶段倡导的混龄教育则是人们有意为之的结果，只不过当下所倡导的混龄教育，是基于教育学、心理学等方面研究的成果，渗透了特定教育思想与理念的一种新的教育形式。有关混龄教育对幼儿成长与发展的意义、价值，正被越来越多专家学者、一线教师甚至是普通家长所认可。

本章首先介绍混龄教育的主要内涵以及相关的理论；其次，将对国内外有关混龄教育的开展状况进行描述和总结；然后总结学前教育阶段探索并实施混龄教育的主要意义和价值；最后提出有关探索、设计和实施混龄教育应遵循的基本原则和方法。

第一节 混龄教育的内涵

一、混龄教育的内涵和特点

（一）同龄教育与混龄教育

如前所述，混龄教育最初产生于特定的历史背景，那时的混龄教育可被视作一种泛化的、一般意义上的、包含很少教育理念的教育形式。混龄教育

2 混龄教育的探索与实践

真正被当作一种值得研究和倡导的教育组织形式后，其内涵实际上已经十分丰富和具体。因此，关于混龄教育的概念，可从广义和狭义上加以理解。

广义的混龄教育是指把不同年龄的幼儿集合在一起所进行教育；而狭义的混龄教育则是制度化教育成熟以后的产物，并已成为一个专门的教育术语，其与教育中占主导地位的同龄教育相对，因此界定狭义的混龄教育，有必要与同龄教育相对应来理解。同龄教育是指基于同一年龄段幼儿遵循着相同的身心发展规律和特点，以此来制订相应的教育目标，按照年龄段对幼儿进行编班，然后对其进行有组织、有计划的教育活动。相比于混龄教育，同龄教育与正式的学校制度的结合更为密切。早在 17 世纪捷克教育家夸美纽斯（J. A Comenius）提出班级授课制后，世界各国的学校教育便普遍采用同龄编班的授课形式。从某种意义上讲，同龄编班开展教育活动有助于快速扩大教育规模、便于管理组织、节约师资等，所以直到目前依然是世界各国学校教育的主要课堂教学形式。当前，同龄教育仍是主流的教育形式，而混龄教育则属于一种新兴的非主流教育形式。

不过，作为一种非主流的教育组织形式，当前的混龄教育实际上是针对主流教育形式的不足而提出的。人们逐渐认识到同龄编班的教育组织形式存在忽视幼儿发展的个别差异，阻碍具备不同经验的幼儿之间的互动学习等问题。因此，混龄教育开始进入专业研究者的视野，并希望能用其弥补同龄教育的不足。这时的混龄教育从最初宽泛的非专业概念，发展为一个专业的术语，由此形成了狭义的混龄教育。狭义的混龄教育已经不是指简单地将一群不同年龄的儿童集合在一起进行的教育，而是要精心组织和深入思考后形成的、利用不同年龄段幼儿的身心发展特点而进行的教育。基于此，狭义的混龄教育即可被理解为，是基于对不同年龄段幼儿身心发展规律和特点的把握，制订相应的教育目标，有计划、有组织地把不同年龄段（主要是 3—6 岁，年龄跨度在 12 个月以上）幼儿按照一定的比例和数量集中在一起，共同进行教育的活动。本书中所研究的即是这种狭义的混龄教育，且主要将其限定为幼儿园教育中的混龄教育。

（二）混龄教育的特点

在实际教育活动中，混龄教育还具体表现为多种形式，并被赋予不同的名称，比如混龄活动、混龄班、混合班、“大带小”等。但无论何种形式，只要具备混龄教育所包含的一些基本的要素和特点，就属于混龄教育。目前很

多关于混龄教育的研究，主要是从混龄教育的构成要素和特点来界定混龄教育。戴安（Dian，1999）认为混龄教育要包含三个要素：不考虑幼儿的实际能力，而只是将不同年龄的幼儿编在同一个班级；教学的设计和实施重视的是如何满足幼儿的发展需要；坚持幼儿发展的适应性发展方案和整体发展观。安德森和帕凡（Anderson & Pavan，1993）以及美国学校管理者协会（the American Association of School Administrators，1992）都曾对混龄教育的特征进行过阐述，归纳起来体现为以下几方面：异质性的幼儿群体、基于课堂教学需要而采取的灵活的分组形式、以幼儿为中心的教师指导、教师是幼儿学习的促进者、发展适宜性的教学方案、主动积极的合作式学习、真实评价、个性化的报告系统、多样化的教学策略等。^① 基于这些描述，可以把混龄教育的特点归结为以下几方面。

1. 幼儿之间存在一定的年龄差距

“混龄”是混龄教育最为主要的一个特点，即将年龄相差一年甚至更多的幼儿集中在一个班级，教育者有意识地为不同年龄的幼儿创造彼此合作、互动、交往的机会，使幼儿获得相应的学习经验并成长。需要注意的是，混龄教育对幼儿之间年龄的跨度、不同年龄段幼儿组合的比例以及班级内幼儿的年龄范围有要求。在幼儿之间的年龄跨度上，国外一般认为最少要相差2年，国内一般认为相差12个月以上为宜；在不同年龄段幼儿组合的比例上，国内一般认为大、中、小班幼儿应以1:1:1为宜；在班级幼儿的年龄范围上，整个幼儿园教育阶段大中小班幼儿即3—6岁幼儿都适合于进行混龄教育。

2. 幼儿身心发展存在较大的异质性

混龄编班，必然形成内部差异明显的幼儿学习群体。相对于同龄编班而言，不同年龄的幼儿在个人背景、能力、兴趣、个性、经验、知识等各个层面均存在差异，这种异质性构成了混龄教育的一个重要特征。幼儿之间的差异，恰恰又为幼儿之间彼此的交流互动提供了机会。混龄教育中具体教育活动的组织与实施，是围绕幼儿之间的差异展开的，不同年龄的幼儿在接纳、理解他人的差异过程中，自身也得到了长足的发展。

^① Anderson, R. H., & Pavan, B. N. (1993). *Nongradedness: Helping it to happen*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.

American Association of School Administrators. (1992). *The nongraded primary: Making schools fit children*. Arlington, VA: Author.

3. 根据不同的教育内容和幼儿发展需要采取灵活的分组形式

混龄教育活动开展过程中,会根据不同的教育内容以及幼儿身心发展的具体需要,灵活采取多种分组活动形式,比如独立活动、结对活动、三人活动、小组活动、大组活动甚至全班活动。不同的分组活动持续的时间往往不会很长,会基于幼儿的兴趣、个人发展需要、学习方式、问题解决、技能指导乃至经验的巩固强化等而发生变化。在整个混龄教育活动中,教师往往要同时考虑集体和个人的需要,以便灵活采取不同的分组方式,为幼儿的成长提供适宜的支持,促进幼儿学习效果的最大化。

二、混龄教育的理论基础

任何教育模式的组织和实施都是以一定的理论为基础的,并包含着一系列相关的教育假设。以同龄教育为例,其理论基础来源于近代心理学和教育学研究中有关注幼儿心理发展具有年龄特征的分析。米勒(Miller, 1995)认为,传统的同龄编班是基于三种假设:同龄儿童具备掌握相同学习内容的基础;同龄儿童要用同样的时间来掌握既有的知识内容;同龄儿童能够以相同的速度掌握预先规定的内容。不过,他补充道:“严格按照年龄分组并没有考虑到不同年龄的儿童在日常生活可以相互学习这一现实。”^①这实际上揭示了同龄教育本身的不足,某种程度上也指出混龄教育开展的必要性。混龄教育有着广泛的理论基础做支撑。

(一) 皮亚杰的认知发展理论 (Jean Piaget's Cognitive-Development Theory)

皮亚杰 (Jean Piaget) 的认知发展理论主要是其从生物学方面的相关理论演绎而来的。他认为,智力或思维只是个体的一种适应,儿童的思维发展起源于儿童基于自身原有的知识结构,在与周围环境持续互动的过程中,不断补充和建构新的知识经验,最终使自身心理实现从低级向高级的发展。皮亚杰认知发展理论的一个核心即强调的是儿童主动参与,知识并不仅仅是简单地通过口头传达就能为儿童所掌握,而是需要儿童不断地主动建构和重构。对于儿童而言,要掌握并建构起有关世界的知识,他就必须同外部环境产生

^① William Miller. *Are Multi-Age Grouping Practices A Missing Link in the Educational Reform Debate* [J]. NASSP Bulletin, February 1995; vol. 79, 568; pp. 27-32.

持续的互动。在掌握相关经验与知识的过程中,儿童本身必须是积极主动的,而不是一个需要被动的、需要填满各种事实的容器,“认识起因于主客体之间的相互作用”。^①

皮亚杰把儿童智力的发展描述为三个基本的过程:同化、顺应和平衡化。同化是将外界新的信息整合进原有的认知结构的过程。顺应是指改变原有的知识结构来适应外部的信息。通过同化和顺应的过程,儿童形成了新的知识结构。平衡化则是指儿童面对一些新的经验时,原有的知识结构无法吸收这些经验,认知发展便出现了不平衡,那么通过同化和顺应的过程,儿童的知识结构便可重新获得平衡。在儿童的成长过程中,平衡化的过程会不断进行。不过,皮亚杰认为,儿童对新的知识与经验的掌握,必须基于一定的生理及心理的成熟,为此,儿童的发展既是连续进行的,但又具有一定的阶段性,有着一定年龄的阶段性特征。虽然受各种因素如环境、教育、文化以及儿童自身学习动机的影响,这些阶段性特征并不同年龄绝对地一一对应,而是有所提前或推迟,但阶段发展的前后顺序是不变的,同时各个阶段的发展有一定的交叉,前一个阶段往往构成后一个阶段的必要条件。对此,他还把儿童思维发展划分为了四个大的年龄阶段。

从皮亚杰的认知发展理论可以看出,儿童与外界环境的持续互动是其学习的主要方式,而同伴则是儿童进行互动学习的重要对象。儿童在与各种发展水平的同伴互动时,往往会由于彼此知识经验的不一样,在互动中产生认知冲突。在这样一种认知冲突中,儿童常常不得不改变自身原有的知识结构,以接纳和获得新的知识经验,实现自身认知的发展。这实际上为混龄教育中不同年龄幼儿之间的互动学习提供了理论基础。不同年龄、不同发展水平的幼儿,能够在彼此的合作、交往、分享、互动中不断地产生观念的碰撞和经验的交流,不仅使幼儿获得了更多的学习体验和机会,而且还激发了幼儿主动学习和交往的动力。

(二) 维果斯基的社会发展理论 (Lev Vygotsky's Social Development Theory)

前苏联著名的心理学家维果斯基 (Lev Vygotsky), 创立了“文化—历史

^① [瑞士] 皮亚杰. 发生认识论原理 [M]. 北京: 商务印书馆, 1997: 21.

发展理论”，用来解释人类高级的心理机能的形成。维果斯基借鉴了恩格斯关于劳动在人类发展中的重要作用的思想，认为工具的使用对人类而言意义重大，人类掌握了新的适应外部环境的方式，由此同动物有了本质的区别。动物是以身体的直接方式来适应自然，而人则可以通过工具的使用来间接适应自然。人利用工具进行生产，往往又凝结着人类的间接经验，即社会文化知识经验，因此人的心理发展不再简单地受生物进化规律的制约，而是受社会历史发展的制约。

维果斯基把人的心理机能区分为两类：一类是靠生物进化结果的低级心理机能；另一类是靠历史发展结果的高级心理机能。他由这两类心理机能发展出了他的儿童心理学理论。他认为，由于人的心理是在人掌握间接的社会文化经验中产生和发展的，因而作为传递社会文化的教育在儿童心理发展上就起着重要作用，离开了教育教学，儿童的心理发展就不能实现。受社会环境和教育的制约，儿童心理的发展首先属于一种外部的、人与人的活动，然后才逐渐内化为儿童自身的内部活动，并随着外部和内部活动相关关系的发展，最终形成了高级的心理机能。这种强调社会互动以及文化互动在儿童心理发展的重要作用，意味着在混龄教育中异龄同伴间的交往能够促进不同年龄儿童的背景文化、生活经验之间的相互影响，最终促进每个幼儿在互动过程中获得不同程度的发展。

另外，维果斯基还提出了“最近发展区理论”，其中包含了有关“最近发展区”、教学应该走在发展的前面以及学习关键期等思想，主要阐述了教育与发展的关系。首先，维果斯基认为，教育对儿童的发展起着主导作用，但是教育的实施效果依赖于对儿童两种发展水平的明确：一种是儿童已达到的发展水平，可理解为“现阶段我能做什么”；另一种是儿童未来可能达到的发展水平，这需要成人的帮助或通过与同伴的互动，儿童才能超越原有水平达到一个可能的发展水平。所谓最近发展区，就是指儿童在成人的帮助下所能达到的解决问题的水平与儿童在独立活动时所达到的发展解决问题的水平之间的差距或区域。其次，基于最近发展区的理论，维果斯基认为，教育就是要在考虑儿童现有发展水平的基础上，重点关注儿童正处于形成的状态或发展的能力，因此教育必须走在儿童发展的前面，才能有效地促进儿童的发展。第三，维果斯基还强调了“学习的关键期”的概念。他认为，儿童对于技能的掌握都有一个最佳的期限，虽然教学必须以幼儿的发展与成熟为前提，但

重要的是教师和成人必须注意儿童特定技能的习得都有一个最佳时期，让教学走在儿童前面，就是要在儿童发展的最佳时期给予儿童充分的支持。

从维果斯基有关“最近发展区理论”的阐述，我们可以看出，幼儿的发展首先是与社会文化环境（包括学校教育、社区）、他人（如家长、同伴）互动的结果；其次，“最近发展区”揭示了幼儿已有能力与发展潜能之间的关系，有效的教育就是要为幼儿提供具有一定难度和挑战性的经验，以激发幼儿的潜能，促使幼儿更好地发展。在混龄教育中，不同年龄段的幼儿拥有不同的知识经验和发展水平，彼此互动过程中存在各种经验分享、合作探究的机会，当幼儿面临与自身已有能力不相符的问题时，便形成了认知冲突，这会激发幼儿在自身经验和能力范围内进行持续地主动学习和探究，为幼儿的发展提供了成长的机会。

（三）班杜拉的社会学习理论（Albert Bandura's Social Learning Theory）

美国心理学家阿尔伯特·班杜拉（Albert Bandura）提出了“社会学习理论”，他认为个体通过观察学习和自我调节来获得发展。他同皮亚杰、维果斯基等人一样，同样认为个体行为的习得既受遗传因素和生理因素的制约，但又受后天环境的影响。在后天的成长过程中，个体行为习得主要通过两种方式：一种是通过自身亲自体验来获得直接经验，从而习得相应行为的过程，班杜拉把这种行为习得过程称为“通过反应的结果所进行的学习”，即通常所说的直接经验的学习；另一种是通过观察、模仿示范者的行为而习得行为的过程，班杜拉将它称之为“通过示范所进行的学习”，即通常所说的间接经验的学习。后者即是班杜拉“社会学习理论”所强调的观察学习或模仿学习。

具体讲，观察学习可以分为四个阶段。首先，注意过程是观察学习的起始环节，示范者行为本身的特征、观察者本人的认知特征以及观察者和示范者之间的关系等都会影响观察者的学习效果。其次，在观察学习的保持阶段，观察者对不在眼前的示范行为以符号的形式表象化，将其保持在长时记忆中。再次，观察者依据记忆中行为表象，再现以前所观察到的示范行为。第四，观察者是否能够经常表现出模仿的行为要受行为结果的影响，所谓的行为结果包括外部强化、自我强化和替代性强化等。简而言之，外部强化使得观察者形成了再现示范行为的动机。

另外,班杜拉还认为个体要真正习得所观察到的行为,还要经历自我调节的过程,即个体将行为的实际效果与事先对行为的预期做对比和评价,来调节自己行为的过程。因此,个人在对观察到的行为进行模仿或学习时,实际上形成了相应的内部标准,用以评判行为学习的效果。这种标准既受各种外在因素(如他人的评价)的影响,也受个人内在因素的调节(如自身的期望值)。一般而言,一个完整的自我调节过程包括自我观察、自我判断和自我反应三个过程。当个体通过一系列的自我调节过程来纠正和完善自己的个人行为,并获得预期的效果,那么个体就会形成对自己是否具备完成某一方面任务的能力的判断、信念或感受,即自我效能。简单地讲,自我效能就是“认为自己做某件事行不行”。由此可以看出,积极的、正向的行为回馈,对于个体形成积极的自我效能,获得自信、自尊等心理品质颇为重要。

在幼儿园混龄教育中,年长的幼儿常常在思维和实际问题解决水平上要高于年幼的幼儿,当不同年龄幼儿在一起互动时,年长的幼儿往往成为年幼幼儿的模仿对象。在模仿的过程中,年长幼儿的各种行为,无论是消极的还是积极的反馈,都会间接强化年幼幼儿对这些行为的模仿或抵触,比如年长幼儿的撒谎行为得到了成人的批评和惩罚,那么年幼幼儿通过观察会形成对撒谎行为的负面认识,从而减少撒谎行为。另外,当年幼幼儿观察模仿一种行为时,最先可能并不精确,但通过一系列自我观察、评价和反馈的过程,不断地进行纠正,最终就能掌握相对比较复杂的操作技能。当然,在混龄教育中的观察学习行为并不绝对是单向的,即年幼幼儿向年长幼儿学习,在一些情景中也会发生年长幼儿向年幼幼儿学习的行为。再进一步讲,在混龄教育中,当幼儿观察模仿他人的行为时,如果持续地受到负面评价,特别是来自于模仿对象的负面评价,就会使幼儿形成不正确的、低的自我效能,进而发展成消极的情绪、情感,影响幼儿的正常成长。因此,混龄教育中教师对不同年龄幼儿观察、模仿方法的引导,适时的积极评价与肯定,幼儿之间合作技能的指导等,对混龄教育开展的效果至关重要。

(四) 伯纳德·韦纳的归因理论 (Weiner's Attribution Theory)

归因理论是关于判断和解释他人或自己行为结果的原因的一种动机理论,简单地讲,就是解释一件事为什么会发生。在学校情境,儿童经常会提出诸如此类的归因问题,如“我为什么成功(或失败)”“为什么我总是做不好”等等。关于这样一些解释,我们可以将其分为两类:外部归因和内部归因。

外部归因即是指个体将事情发生的原因归结为受某些外部因素的影响，自己无需为事情负责；内部归因则相反，认为事情的原因要归结为受自身内部因素的影响，因此自己要为事情负责。

美国心理学家伯纳德·韦纳（B. Weiner, 1974）对此进行了进一步的扩展。他认为，人们对行为成败原因的分析可归纳为以下六个原因：（1）能力，对自己能否胜任某项工作的评价与判断；（2）努力，个人对自己在工作中是否尽力进行反省检讨；（3）工作难度，凭个人经验判定某项工作的困难程度；（4）运气，个人认为事情的成败是否与运气有关；（5）身心状况，个人是否认为自己工作时的身体及心情状况影响了工作成效；（6）其他，个人认为事情的成败是否受到了其他的人与事的影响（如别人帮助或评价不公等）。

韦纳按上述因素的性质，又分别将其归到三个维度内：（1）因素来源，指个体自认为影响其成败因素的来源，是以个人条件（内控）或来自外在环境（外控），实际上就是内部归因还是外部归因。由此，“能力”“努力”及“身心状况”三项属于内控，其他各项则属于外控。（2）稳定性，指个体影响事情成败的因素，其性质是否稳定，是否在类似情境下具有一致性。由此，前面谈到的六个因素中，“能力”与“工作难度”两项是不随情境改变的，比较稳定，其他各项则不稳定。（3）能控制性，指个体认为影响事情成败的因素，是否能因个人意愿而改变。由此，六个因素中只有“努力”一项是受个人意愿控制的，其他各项均非个人意愿所能控制。

韦纳等人认为，个体对成功或失败的解释会对其以后的行为产生重大的影响，比如幼儿如果把解决某个问题的失败归因为个人能力不行，那么以后面对相似的问题还会期望失败；但如果把失败归因为运气不佳，那么以后面对相似的问题就不大可能期望失败。对此，我们可以把韦纳的归因理论总结为三个方面：（1）个体的个性差异和成败经验等影响着他的归因；（2）个体对前次成就的归因会影响他对下一次成就行为的期望、情绪和努力程度等；（3）个人的期望、情绪和努力程度对成就行为有很大的影响。

在幼儿园混龄教育中，不同年龄的幼儿普遍会面临各种不同难度的问题。无论是模仿学习、观察学习，还是自主探究式的建构性学习，幼儿对问题解决成败的归因会受到他人评价、期望等多种因素的影响。一方面，教师是幼儿形成合理归因的重要影响因素。不同年龄幼儿的问题解决行为能否得到教师的积极情绪反馈和言语肯定，并被赋予适度的期望，会直接影响幼儿对自